Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV N° 2, automne-hiver 1997.

De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention

Nicole Van GRUNDERBEECK
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Table des matières

- Résumé
- Abstract
- Resumen
- Introduction
- Stratégies de lecture et connaissances sur la langue
- Profils de lecteurs en difficulté
- Grands courants en rééducation de la lecture
- Intervenir selon un modèle cognitif de l'acte de lire
  - Les séances de structuration
  - Les situations signifiantes
- Intervenir selon les profils d'élèves
  - L'élève qui surdécode
  - L'élève qui surdevine
  - L'élève qui lit par mots (sans lien entre eux)
  - L'élève qui passe d'une stratégie à l'autre
- Conclusion
- Références

Résumé

Lire est conçu à l'heure actuelle comme un acte de recherche de sens dans lequel le lecteur fait interagir des stratégies de différents niveaux. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1990, p. 24) écrivent: «L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de mots ou de syllabes) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant et suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants et descendants». Différents profils de lecteur en difficulté ont été dégagés à partir de l'analyse des connaissances et stratégies qu'utilisent effectivement des élèves pour reconnaître les mots d'un texte. Trois stratégies semblent essentielles: la reconnaissance visuelle immédiate, la segmentation des mots et les correspondances grapho-phonologiques, l'utilisation du contexte. Ces stratégies s'appuient sur diverses connaissances de la langue.

L'élève en difficulté a tendance à surutiliser une stratégie au détriment des autres. Selon la stratégie préférentielle, l'élève peut être qualifié de surdécodeur, de surdevineur, de chercheur de mots. Ou encore, il peut changer de stratégies en cours de lecture sans les faire interagir. Se démarquant des grands courants classiques en rééducation de la lecture, le modèle d'enseignement défendu ici est basé sur une conception cognitive de l'acte de lire et préconise l'alternance entre séances de structuration visant l'accroissement des connaissances sur la langue et situations signifiantes de lecture à l'intérieur desquelles l'apprenti-lecteur apprend à utiliser fonctionnellement ses connaissances et à développer un vrai comportement de lecteur.

L'enseignement des connaissances et des stratégies de lecture s'accompagne d'une sensibilisation de l'élève aux procédures mentales qu'il doit déployer pour apprendre. Cette prise de conscience par

l'élève de son fonctionnement mental paraît essentielle pour l'amener à gérer de façon autonome les stratégies indispensables à la découverte des mots et du sens d'un texte.

La démarche pédagogique décrite s'adapte au profil du lecteur. Les interventions vont varier selon ce dernier. Les stratégies non ou peu utilisées s'introduisent sans bannir la stratégie surutilisée mais dans une nécessaire complémentarité.

Abstract

Reading is currently conceived of as a search for meaning in which the reader integrates strategies from different levels. Chauveau and Rogovas-Chauveau (1990, p. 24) write: "Reading is the product of primary processes (finding correspondences between graphemes and phonemes, partially decoding a word, immediately recognizing words or syllables) and higher processes (understanding the language, making syntactico-semantic predictions, using the surrounding context to identify elements). It is located at the intersection of ascending and descending mechanisms". Various profiles of students with reading difficulties emerge from analysis of the knowledge and strategies these students use to recognize words in a text. Three strategies appear to be essential: immediate visual recognition, segmentation of words aided by grapho-phonological correspndences, and use of context. These strategies draw on the nature of the students' languages skills.

A student with reading difficulties tends to overuse one strategy to the detriment of the others. According to the preferred strategy, the student may be classified as an `over-decoder', as an `over-guesser' or as a `word searcher'. Also, the student may change strategies while reading without integrating them. Distinguishing itself from the main traditional currents in re-education, the teaching model defended here is based on a cognitive conception of reading and recommends alternating structuring sessions aimed at increasing knowledge of the language with significant reading situations wherein the beginning reader learns to make functional use of his or her knowledge and to develop authentic reading patterns.

Teaching proficiency and reading strategies involves making students aware of the mental procedures they should use in order to learn. Awareness by students of their mental functioning seems essential if they are to learn to independently use the strategies indispensable to understanding the words and meaning of a text.

The pedagogical approach described here is adapted to the profile of the reader, which determines the nature of interventions to carry out. Strategies which are not used, or are little used, are introduced, not to eliminate over-used strategies but as necessary complements.

Resumen

Actualmente leer se concibe como un acto de búsqueda de significado en el cual el lector pone en juego estrategias de niveles diferentes. Chauveau y Rogavas Chauveau (1990, p. 24) escriben: «el acto de leer sería el producto de procesos primarios (establecimiento de correspondencias entre grafemas y fonemas, descifrado parcial de una palabra, reconocimiento inmediato de palabras o de sílabas) y de procesos superiores (comprensión del lenguaje, predicciones sintáctico-semánticas, utilización del contexto que precede y sigue a los elementos por identificar). Se localizaría en el cruce de mecanismos ascendientes y descendientes». A partir del análisis de los conocomientos et las estrategias efectivamente utilizadas por los alumnos en el reconocimiento de las palabras de un texto, se desprendieron varios perfiles de lector con dificultades. Tres estrategias se presentan como esenciales: el reconocimiento visual inmediato, la segmentación de las palabras y las correspondencias grafo-fonológicas, y finalmente el uso del contexto. Estas estrategias se apoyan en conocimientos diferenciales de la lengua.

Los alumnos con dificultades tienden a sobreutilizar una esrtategia en detrimento de las otras. De acuerdo con la estrategia privilegiada, el alumno puede ser calificado de sobredecifrador, sobredivinador o de investigador de palabras. Más aún, el alumno puede optar por ostras estrategias durante la lectura sin hacerlas interactuar. De las grandes corrientes clásicas en reeducación para la lectura, sobresale el modelo de enseñanza que promovemos, el cual se funda en una concepción cognitiva el acto de leer y preconiza la alternancia entre sesiones de estructuración, con el fin de aumentar los conocimientos sobre la lengua y las situaciones significativas de la lectura al interior de la

cuales el aprendiz-lector aprende a usar de manera funcional sus conocimientos y desarrollar un verdadero comportamiento de lector.

La enseñanza de los conocomientos y de las estrategias de lectura se conjuga con la iniciación de los alumnos a los procedimientos mentales que él debe poner en práctica para aprender. Parece ser fundamental el hecho de que el alumno tome consciencia de su funcionamiento mental, lo que le permite manipular de manera autónoma las estrategias indispensables para descubrir las palabras y el significado de un texto.

Las intervenciones variarán segùn el lector. Las estrategias poco o nunca utilizadas se introducen sin desplazar a la estrategia sobreutilizada sino en tanto que complementareidades necesarias.

Introduction

Toute personne, placée dans une situation de lecture, fait appel à des connaissances de différents ordres qu'elle a emmagasinées pour découvrir le sens du texte qu'elle a devant elle, autrement dit, elle actualise des connaissances antérieures et use de stratégies afin de résoudre la situation actuelle. La conception de l'apprentissage de la lecture qui en découle est celle du développement, non seulement de connaissances, mais également de différentes stratégies, notamment pour découvrir les mots d'un texte, et de l'interaction entre elles dès le début de l'apprentissage. Les stratégies pour pouvoir être utilisées avec efficacité s'accompagnent de diverses connaissances sur la langue d'ordre graphophonémique, lexical, syntaxique, sémantique, etc.

Or, un examen des moyens utilisés pour diagnostiquer les difficultés de lecture d'un élève montre que ceux-ci ne s'inscrivent pas à l'intérieur de cette conception et n'évaluent pas toutes les dimensions de l'acte de lire.

Habituellement, le diagnostic des difficultés d'apprentissage de la lecture est posé à partir d'une analyse des erreurs de lecture orale d'un texte ou d'une liste de mots et à partir des réponses à un test de compréhension en lecture. Une telle procédure met l'accent sur l'évaluation du produit final. Il en est de même concernant l'écriture: les erreurs orthographiques sont analysées suite à une dictée de mots et de phrases. Peu d'attention est accordée aux processus et aux stratégies que met en oeuvre le lecteur quand il est dans une situation courante de lecture où ce qui est exigé de lui est la lecture du texte dans un but précis comme, par exemple, s'informer, suivre un mode d'emploi, recevoir des nouvelles de quelqu'un, etc. Or, pour nous, l'évaluation des processus doit s'ajouter à l'évaluation du produit.

Dès lors, l'évaluation des difficultés de lecture doit aller au delà de l'analyse des erreurs de lecture orale et essayer de dégager les connaissances auxquelles le lecteur fait appel et les stratégies qu'il utilise en situation de lecture. La présentation des connaissances sur la langue et des stratégies que devrait posséder tout bon lecteur fera l'objet de la première partie de cet article. L'analyse des connaissances et des stratégies qu'utilisent effectivement des lecteurs en difficulté pour reconnaître les mots d'un texte nous a amenées à mettre en évidence différents profils de lecteur que nous décrirons par la suite.

Par ailleurs, les approches rééducatives élaborées pour venir en aide aux élèves en difficulté reflètent plus souvent la conception que leurs auteurs ont des causes des difficultés d'apprentissage que la prise en compte de ce qu'est l'acte de lire. C'est ce que nous montrerons dans la section suivante, avant de présenter notre perspective basée sur le modèle cognitif de l'acte de lire défini ci-avant. Pour finir, nous reviendrons sur l'adaptation de l'intervention selon les différents profils de lecteur dans le cadre qui est le nôtre.

Stratégies de lecture et connaissances sur la langue

Chercher du sens à un texte implique avant toute chose que l'élève arrive à reconnaître les mots qui le composent. Pour ce faire, le lecteur peut utiliser différentes stratégies dont trois nous paraissent essentielles:

1. la reconnaissance visuelle immédiate;
2. le recours au découpage syllabique et aux correspondances grapho-phonémiques;
3. l'utilisation du contexte linguistique et extra-linguistique.

La reconnaissance visuelle immédiate d'un mot implique que l'élève ait mémorisé la forme écrite de ce mot de telle sorte que la reconnaissance de celui-ci est possible par une voie directe d'accès au lexique mental (vocabulaire visuel). En général, les élèves débutants se constituent assez vite un petit vocabulaire visuel qui forme leurs connaissances lexicales.

Le recours au découpage syllabique présuppose que l'élève est capable de considérer les mots en tant qu'objets formés d'unités plus petites que le sens (unités infra-sens) qui combinées entre elles forment un mot qui a du sens; la syllabe elle-même est composée des unités plus petites que sont les graphèmes et les phonèmes; les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes font partie des connaissances que l'élève doit acquérir.

Utiliser le contexte pour pouvoir prédire le contenu du texte ou la suite d'une phrase implique des connaissances syntaxiques et sémantiques.

Toutes ces connaissances peuvent être mesurées. Si elles sont nécessaires pour savoir lire, elles ne sont cependant pas suffisantes. Car il importe que l'élève puisse faire appel à elles dans une situation réelle de lecture. C'est pourquoi, outre la mesure des connaissances, l'évaluation des stratégies de lecture qu'utilise le lecteur quand il est placé dans une situation signifiante est indispensable.

L'élève en difficulté a certaines connaissances mais très souvent elles sont cloisonnées. Face à un texte à lire, il ne pensera pas à faire appel à celles-ci. Ainsi, par exemple, il ne pensera pas qu'un mot qu'il a emmagasiné dans son vocabulaire visuel puisse se retrouver dans un texte qu'il doit lire. Ou encore, il ne fera appel qu'à un type de connaissances en excluant les autres. Il a tendance à toujours aborder le texte avec la même stratégie, il se montre rigide dans sa façon d'essayer de découvrir les mots d'un texte et ne fait pas appel à d'autres stratégies.

La lecture orale reste un bon moyen pour évaluer les connaissances des élèves, principalement les connaissances des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes ainsi que celles concernant la segmentation des mots en syllabes. La grille d'analyse des méprises de lecture orale proposée par Goodman en 1969 est également un excellent instrument pour évaluer les stratégies des élèves pour découvrir les mots. À celle-ci, nous ajoutons une analyse de stratégies utilisées par le lecteur dans une situation d'exécution de consignes successives écrites (texte incitatif) et une série de questions que nous posons à l'élève lorsqu'il bute sur un mot afin de savoir s'il a des stratégies pour se dépanner (schéma de questionnement). Ayant évalué, à l'aide de ces moyens, les stratégies utilisées par plusieurs lecteurs en difficulté pour découvrir les mots d'un texte, j'ai été amenée à décrire différents profils de lecteurs (voir Van Grunderbeeck, 1994). En effet, il n'existe pas un portrait unique de l'élève en difficulté, il en existe plusieurs.

Profils de lecteurs en difficulté

Deux profils sont souvent cités par les chercheurs dans le domaine, notamment Freebody et Byrne (1988). Le premier profil est celui du «surdécodeur» (ou du phénicien). C'est le cas des élèves qui essaient de déchiffrer à outrance les mots d'un texte à partir de la combinatoire graphophonologique. Ils perdent de vue la recherche de sens en se concentrant sur les lettres et les syllabes. Ils font appel essentiellement à leurs connaissances du découpage syllabique et de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, même si celles-ci sont incomplètes et mal assimilées. Ils commettent de multiples erreurs (confusions, omissions, additions ou interversions de lettres) qui transforment les mots en non mots, s'éloignant ainsi de plus en plus du sens. En écriture, ils se centrent surtout sur les phonèmes qui composent les mots et écrivent en tentant de respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, mais ils ne se soucient pas de l'exactitude orthographique. Ces élèves ont vraisemblablement des connaissances lexicales, syntaxiques et sémantiques mais ils n'y recourent pas en situation de lecture. Ils en restent aux signifiants de la langue sans référence aux signifiés. Plusieurs élèves qui présentent ce profil n'ont pas nécessairement les forces cognitives qui soustendent cette façon de faire. Très souvent, ils ont adopté cette procédure parce qu'elle a été renforcée par leurs enseignants. Le déchiffrage d'un mot syllabe par syllabe exige un traitement séquentiel de l'information et une capacité d'analyse phonologique dont ces élèves ne sont pas toujours capables car leurs forces peuvent être dans le traitement simultané de l'information et la compréhension globale du

langage. Par contre, il se peut que d'autres élèves aient des forces dans le traitement séquentiel de l'information; dans ce cas, leur déchiffrage sera meilleur mais leur compréhension du texte sera très pauvre, sinon nulle.

Le deuxième profil est celui du «surdevineur» (ou du chinois). C'est le cas des élèves qui devinent le contenu du texte à partir des illustrations, des éléments du contexte fournis verbalement par l'enseignante et de leurs connaissances antérieures. Ils devinent les mots qui, dans bien des cas, n'ont aucune ressemblance graphique avec le mot-cible. Ils peuvent reconnaître d'emblée des mots en recourant à leurs connaissances lexicales qui forment leur vocabulaire visuel et prédisent le mot qui suit à partir de leurs connaissances syntaxiques et sémantiques. Mais ils ne se préoccupent pas de vérifier l'exactitude de leur prédiction à partir des lettres du mot. Leurs connaissances des relations entre les graphèmes et les phonèmes sont généralement très limitées, ils n'ont pas encore compris qu'en français les lettres représentent les sons de la langue même s'ils ont compris que la langue écrite est un transcodage de la langue orale. Ils sont fort démunis devant des mots nouveaux. En écriture, ils sont incapables d'écrire des mots qui n'appartiennent pas à leur vocabulaire visuel. Si on les oblige à le faire, ils écriront une succession de lettres sans lien avec le mot dicté. Sur le plan cognitif, ces élèves se servent de leurs forces cognitives qui se situent au niveau de la compréhension globale du langage. Par contre, leurs habiletés métaphonologiques sont déficitaires. Ils ont du mal à se décentrer et à considérer le langage comme un objet d'observation.

À côté de ces deux premiers profils, nous en avons observé d'autres. Un troisième profil est celui des élèves chercheurs de mots. Ils surexploitent la voie directe d'accès au lexique mental. Ils font surtout appel à leurs connaissances des formes graphiques des mots. À partir de certains indices graphiques du mot, ils proposent un mot sans tenir compte du contexte du texte. Le mot prononcé peut avoir une ressemblance visuelle avec le mot écrit mais il ne témoigne pas d'une quête de sens du texte (par exemple: `tracteur` pour travaille, `bleu` pour blouse, `botte` pour bouton) contrairement au profil précédent. Par rapport au premier profil, cet élève dit des vrais mots, jamais il ne dira des non-mots. En écriture, il procède d'une façon comparable à celle du profil 2. Il fait appel à son vocabulaire visuel. Il peut arriver que des mots ne soient que partiellement mémorisés. Ce qui fait, qu'au moment de l'écriture, toutes les lettres sont présentes mais mélangées (exemple `acve` pour avec) ou certaines lettres sont présentes et d'autres omises ou encore inexactes (exemple: `msen` pour maison). Les forces cognitives de cet élève sont plus difficiles à cerner. Il semble en fait que cet élève en soit encore au stade logographique du développement du langage écrit tel que décrit par Frith (1986): l'enfant reconnaît les mots sur la base de leurs caractéristiques graphiques. Il n'a pas encore saisi que les lettres représentent les sons de la langue, ce qui est la caractéristique du stade suivant appelé «stade alphabétique».

Un quatrième profil est celui de l'élève qui, en cours de lecture, change de stratégies mais jamais, il ne les fera interagir pour confirmer ou infirmer ses hypothèses. Par exemple, en début de texte, l'élève devine beaucoup de mots, il se branche sur un canal sémantico-contextuel, puis, au paragraphe suivant, il se met à déchiffrer en ânonnant et en ne cherchant plus de sens. Cet élève a des connaissances de plusieurs catégories: lexicales, syntaxiques, sémantiques et graphophonologiques. Mais elles semblent cloisonnées. Ce qui fait que, face à un texte, il fait appel à l'une ou l'autre catégorie de connaissances. Cet élève n'est donc pas dépourvu de stratégies mais il ne les utilise pas avec souplesse. C'est l'une ou l'autre mais pas les deux en même temps.

En excluant les élèves qui n'ont pas encore vraiment commencé leur apprentissage de la lecture, d'autres profils sont possibles mais ils me semblent moins graves. Ils ne seront pas traités dans cet article.

Le diagnostic des connaissances de l'élève en difficulté, sur les plans lexical, graphophonémique, syntaxique et sémantique, ainsi que de ses stratégies en situation de lecture et d'écriture amène l'orthopédagogue à proposer des objectifs au plan d'intervention. Ces objectifs doivent être priorisés en fonction des forces cognitives de l'élève. Par exemple, concernant l'enfant qui démontre des capacités dans le traitement simultané de l'information et dans la compréhension du langage, bien qu'il surutilise une stratégie de déchiffrage, l'objectif premier sera de lui apprendre à utiliser une stratégie sémantico-contextuelle et une stratégie de reconnaissance immédiate de mots avant de vouloir lui réapprendre le code de correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

Grands courants en rééducation de la lecture

Un examen des différents courants rééducatifs montre que leurs auteurs ne s'inscrivent pas dans un modèle cognitif de l'acte de lire, ils n'envisagent pas non plus plusieurs profils d'élèves en difficulté. Pour eux, tous les élèves en difficulté présentent les mêmes caractéristiques et peuvent recevoir le même traitement curatif.

Comme l'écrit Françoise Estienne (dans Van Hout et Estienne, 1994), «les techniques, méthodes, thérapies du langage écrit sont nombreuses et souvent divergentes quant à leurs conceptions, leurs objectifs, leurs résultats» (p.219). Les courants rééducatifs dépendent des conceptions que les partisans de chacun d'eux ont des causes des difficultés d'apprentissage, de ce que sont l'acte de lire et celui d'écrire et des modèles d'acquisition de la compétence à lire et à écrire.

Un premier courant attribue les problèmes d'apprentissage à des troubles instrumentaux d'origine fonctionnelle. Les tenants de ce courant ont généralement une conception phonético-graphique de l'acte de lire et axent leur approche rééducative sur le symptôme. C'est le cas de Borel-Maisonny (1962) et de de Maistre (1970). L'élève en difficulté ayant beaucoup de mal à établir le rapport entre les lettres et les sons et à les combiner en syllabes et en mots, les efforts thérapeutiques vont porter là-dessus. Les erreurs de déchiffrage sont recensées et des exercices correctifs sont proposés à l'élève.

Un deuxième courant estime que le problème d'apprentissage est le révélateur de troubles plus profonds de la personnalité. D'où les remédiations à visée psychothérapeutique. L'élève refuse de communiquer par le langage écrit. Les tenants de ce courant estiment qu'une psychothérapie doit précéder la rééducation ou tout au moins l'accompagner. Un auteur tel que Chassagny (1977) parle de Pédagogie Relationnelle du Langage et insiste sur l'établissement de la relation avec l'enfant et sur le réinvestissement positif du langage. Le travail ne se fait pas sur les lettres confondues (sur le symptôme) mais vise à réconcilier l'enfant avec lui-même et avec le langage.

Un troisième courant, représenté par Estienne (1980), considère que l'élève en difficulté utilise malaisément le langage comme instrument de la pensée et comme moyen de communication. «La rééducation a dès lors pour tâche première de découvrir avec l'enfant les ressources de sa langue en la manipulant avec lui sous toutes ses formes.» (Estienne, 1994, p.223). Cette approche est qualifiée de langagière car elle vise à exercer le langage pour débloquer l'élève englué dans son chaos linguistique.

D'autres approches existent, généralement reliées aux causes que leurs auteurs attribuent à la dyslexie.

La majorité des approches ont été élaborées entre les années 60 et 80, en prenant très peu en compte les modèles cognitifs de l'acte de lire qui se développaient à la même époque. Aucune de ces approches ne considère l'acte de lire comme une interaction entre des processus primaires et des processus supérieurs, comme un ensemble d'activités cognitives mettant en relation des connaissances et des stratégies dans le but de découvrir le sens d'un texte. C'est pourquoi nous avons tenté de mettre au point une autre démarche à utiliser avec des élèves en difficulté, démarche que nous avons élaborée et mise à l'essai avec quelques orthopédagogues travaillant dans une école spécialisée pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

Par ailleurs, depuis les années 80, les neuro psychologues ont multiplié les études sur les dyslexiques et sont arrivés au constat qu'il existe plusieurs types de dyslexie (voir à cet effet Van Hout et Estienne, «les dyslexies», 1994). Il est intéressant de constater que ces spécialistes admettent l'existence de profils différents, même si tous les élèves en difficulté ne sont pas dyslexiques. Par conséquent, les interventions doivent se diversifier et s'adapter selon les acquis, les forces et les faiblesses de chaque enfant.

Intervenir selon un modèle cognitif de l'acte de lire

Le modèle d'enseignement que nous préconisons est celui de l'alternance entre des activités de structuration qui visent le développement de connaissances sur la langue nécessaires à l'utilisation de l'une ou l'autre stratégie et des situations signifiantes de lecture qui permettent l'entraînement à un réel comportement de lecteur et l'utilisation fonctionnelle des connaissances acquises, avec la question cruciale du transfert des acquis d'une situation à l'autre.

Si l'apprentissage formel de la lecture commence en première année primaire, l'élève arrive cependant avec une foule de connaissances sur l'écrit qu'il a développées depuis sa naissance car l'écrit est omniprésent dans son environnement depuis son plus jeune âge. Ces connaissances sont néanmoins disparates. Les objectifs à poursuivre avec des élèves de niveau débutant sont d'amener l'apprenant à

organiser ses connaissances, à les développer et à pouvoir les utiliser dans des situations de la vie quotidienne.

L'élève en difficulté a lui aussi acquis plusieurs connaissances mais elles sont très cloisonnées, parfois mal enregistrées, et il ne sait pas comment les utiliser quand il est placé dans une situation de lecture. Il faudra veiller à lui faire acquérir des connaissances précises lors de séances de structuration qu'il devra par la suite réinvestir dans des situations de lecture. Cet élève a besoin d'être accompagné pas à pas.

Les séances de structuration concernent principalement trois types de connaissances que nous avons identifiées au début de cet article: connaissances de mots écrits (vocabulaire visuel), connaissances des relations entre les graphèmes et les phonèmes, connaissances syntaxiques et sémantiques.

Les situations de lecture sont des situations où les élèves ont des textes à lire dans un but précis (s'informer, résoudre une énigme, exécuter une recette...); ils ont le plus souvent une tâche à réaliser suite à leur lecture. Pour découvrir le contenu des textes qui leur sont présentés, les élèves recourent à leurs connaissances et usent de stratégies.

D'une manière générale, les situations de lecture s'inscrivent dans le thème que l'enseignante a prévu de traiter avec ses élèves durant une semaine ou une quinzaine. Par exemple: c'est le temps des pommes. En fonction de ce thème, elle choisit des textes qu'elle proposera à sa classe.

Les séances de structuration

L'enseignante sélectionne quelques mots de ces textes qui seront présentés globalement aux élèves lors de la séance de structuration concernant le vocabulaire visuel. Chaque mot à apprendre est accompagné de son illustration. Les élèves sont invités à «mettre dans leur tête» le mot au complet, en respectant l'ordre des lettres, et son image. C'est l'étape d'apprentissage proprement dite. Par la suite, l'enseignante peut proposer des activités de consolidation, comme du pairage mot/image, l'écriture du mot à côté de l'image, la dénomination de mots écrits sur des cartons, montrés rapidement puis cachés, etc.

Une autre séance de structuration est consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage de graphèmes et de syllabes et de leur relation avec l'oral. L'enseignante propose une série de mots comportant une syllabe identique (par exemple: *papa, papier, patate, parapluie*) ou un digramme identique (par exemple: *patin, sapin, pinson, singe*) et demande d'isoler ce qui est pareil dans les mots (`-pa-` dans le premier exemple et `-in-` dans le deuxième exemple) puis, elle invite ses élèves à trouver le son que font ses lettres. Elle les soutient ensuite dans l'étape où ils mémorisent la relation entre ces graphèmes et leurs phonèmes. Elle facilite leur tâche de rétention en regroupant sur une même affiche les syllabes débutant par la même consonne mais variant par la voyelle (`pa, pe, pi, po, pu`) et en proposant des mots contenant ces syllabes.

Pour entraîner ses élèves à utiliser leurs connaissances syntaxiques et sémantiques, l'enseignante propose des phrases à compléter ou des phrases trouées et les invite à trouver le mot manquant. Elle peut aussi cacher un mot d'une phrase et demander aux élèves de deviner le mot caché. Par la suite, elle ôte le cache et les élèves voient lequel d'entre eux a fait la bonne hypothèse.

Les situations signifiantes

Pour apprendre à utiliser les stratégies d'identification de mots d'un texte lors des situations signifiantes, en début d'année, l'enseignante explicite et fait la démonstration de chacune d'elles devant ses élèves. Elle veille à les inscrire et à les illustrer sur une grande affiche de façon à permettre aux élèves de s'y référer. Par la suite, elle intervient de façon directe auprès de ceux qui butent sur un mot et qui demandent de l'aide en proposant une stratégie en fonction de sa possibilité d'emploi. Par exemple si c'est un mot déjà connu, elle dit: «c'est un mot que tu as photographié, il est dans ton cahier de mots, essaie de retrouver dans ta tête le mot et l'image qui est à côté. Tu l'as trouvé?» Le recours aux ressources mentales est à privilégier dans un premier temps. Si l'élève ne trouve pas, l'autorisation de recourir aux ressources matérielles est donnée dans un second temps: «va dans ton cahier de mots, à la page x, trouve le mot, regarde l'image, c'est le mot...». Si c'est un mot facile à deviner à partir du contexte, l'enseignante cache le mot et dit: «relis le début de la phrase, saute le

mot, lis plus loin, reviens au mot. Tu trouves?». Si c'est un mot qui contient des syllabes et des lettres apprises, elle invite l'élève à prendre les ciseaux mentaux et à découper le mot, puis en se référant mentalement à son cahier de syllabes, à découvrir les sons de cette syllabe. Si l'élève n'y parvient pas, elle lui permet d'aller regarder ledit cahier.

Plus tard dans l'année, l'aide directe fait place à l'aide indirecte: «Tu butes sur un mot. Qu'est-ce que tu peux faire pour te dépanner?», l'élève est ainsi incité à proposer lui-même une façon de s'ensortir. Quand il aura proposé une stratégie, l'enseignante lui dira de l'essayer. Par la suite, elle lui demandera si ça a fonctionné, sinon, d'essayer un autre moyen.

Avec des élèves en difficulté, il faut prévoir une étape additionnelle avant l'autonomie, c'est celle d'une intervention-déclencheur. L'élève demande de l'aide, mais il suffit parfois que l'enseignante le regarde pour qu'il dise: «je sais ce que je dois faire pour me dépanner».

Certains principes de l'approche de la gestion mentale, préconisée par Antoine de La Garanderie (1980,1982), ont été appliqués avec succès auprès d'élèves en difficulté grave d'apprentissage. Concernant les activités de structuration du langage, il faut s'assurer que l'élève travaille en évocation, qu'il évoque clairement et précisément l'objet perçu. Ainsi, si un mot est présenté visuellement (par exemple, écrit au tableau), l'enseignant demande à l'élève de le mettre dans sa tête, éventuellement accompagné d'une illustration, puis cache le mot et invite l'élève à le faire revenir dans sa tête. L'enseignant pose des questions à l'élève pour savoir comment le mot apparaît: «Est-il complet? Les lettres sont-elles dans le bon ordre? L'illustration est-elle là?...». L'élève est ultérieurement invité à se projeter dans l'avenir où il aura à réutiliser cette connaissance: «ce mot, tu le retrouveras dans le texte que tu auras à lire demain matin. Imagine-toi devant ton texte...». Toute connaissance nouvelle est ainsi située dans un projet d'avenir de réutilisation. Une démarche semblable est proposée lors de l'apprentissage des correspondances graphophonologiques. L'élève enregistre les syllabes d'une même famille accompagnées éventuellement de mots-vedettes avec le projet d'y faire appel quand il trouvera des mots dans un texte qui contiennent l'une ou l'autre de ces syllabes.

Lors des situations de lecture signifiante, l'appel aux connaissances fraîchement enregistrées se fait également par évocation en laissant à l'élève le temps de faire revenir dans sa tête ce qu'il a appris quelques jours plus tôt pour pouvoir l'appliquer à la situation présente.

Intervenir selon les profils d'élèves

La démarche à suivre qui vient d'être décrite s'adapte, cependant, au profil du lecteur. Le diagnostic a permis d'établir les connaissances et les stratégies du lecteur, ses forces et ses faiblesses. Le défi du rééducateur est de chercher les façons de s'attaquer aux lacunes de l'élève en se servant de ses forces. Par exemple, l'élève qui se sert à l'excès d'une stratégie sémantico-contextuelle (qui «surdevine») doit apprendre les correspondances grapho-phonétiques et apprendre à s'en servir pour identifier les mots. Il ne faut néanmoins pas agir en faisant un entraînement excessif du code au point de l'empêcher d'user de sa stratégie préférée. La réaction de l'élève risque d'être de s'interdire d'utiliser le contexte et de se référer à ses connaissances, et de se concentrer sur le découpage syllabique au point de perdre toute recherche de sens. Il interprète la commande pédagogique comme suit: la voie royale pour lire est la voie phonologique. Dans ce cas, le rééducateur fait plus de mal que de bien!

L'élève qui surdécode

Il ne changera pas sa stratégie privilégiée d'attaque du texte. Par contre, il faut l'amener à se poser la question de sens. Une fois le décodage d'une phrase réalisé, il convient de l'arrêter et de lui demander si ce qu'il vient de lire a du sens, s'il se fait une image mentale. Si le sens est inexistant, l'enseignante fait relire la phrase en orientant l'élève sur la compréhension. Il est important de faire saisir à cet élève que lire, c'est comprendre le message écrit, avant même de poursuivre l'apprentissage du code graphophonologique ou de corriger les confusions entre lettres. Des exercices de prédiction de mots cachés ou partiellement cachés dans un texte peuvent être recommandés à ce type de lecteur. L'hypothèse une fois émise, le cache sur le mot est retiré; l'élève est invité à la confirmer ou l'infirmer à partir des lettres.

L'élève qui surdevine

Cet élève utilise à l'excès le contexte, surtout les illustrations et les informations sur le texte fournies par l'enseignante. Généralement, il reconnaît globalement quelques mots. À partir de ceux-ci, il prédit les mots qui suivent. Jamais il ne vérifie ses prédictions en regardant les lettres des mots. Il faut donc amener cet élève à s'intéresser aux graphèmes et à leurs correspondances sonores de façon à pouvoir lire des mots nouveaux ainsi que des mots non fixés dans le lexique mental. Une démarche inductive serait à recommander du type: repérage de mots débutant par une même syllabe, classement de ceux-ci en colonne, isolement de la syllabe commune, valeur sonore de celle-ci, enregistrement en mémoire de la syllabe écrite et de sa valeur sonore, éventuellement avec un mot-vedette la contenant; la même démarche peut être suivie pour l'apprentissage des consonnes, des digrammes et trigrammes. L'objectif est de faire comprendre à l'élève que les mots peuvent être découpés en unités plus petites qui en soi n'ont pas de sens mais qui fusionnées à d'autres forment un mot doté de signification (`sa-la-de`, le `sa` de sapin collé au `la` de lapin et au `de` constituent le mot «salade»). Lors des situations de lecture signifiantes, l'enseignante devra amener l'élève à vérifier les mots devinés en examinant les lettres et à utiliser le déchiffrage pour identifier les mots qui ne peuvent l'être que de cette façon.

L'élève qui lit par mots (sans lien entre eux)

Cet élève fonctionne de façon logographique. Il s'appuie sur la configuration du mot et la présence de certaines lettres pour proposer un mot. Il convient de travailler avec lui la stratégie sémantico-contextuelle de façon à le centrer sur la recherche du sens d'un texte et de lui apprendre le découpage syllabique et les correspondances entre graphèmes et phonèmes. En cours de lecture, il faut l'amener à vérifier les mots qu'il propose en observant les mots écrits au complet ainsi qu'en se posant la question de la pertinence du mot dans le contexte.

L'élève qui passe d'une stratégie à l'autre

Cet élève est en moins grande difficulté que les autres élèves ci-haut mentionnés. Il possède des connaissances et des stratégies, mais il a besoin d'apprendre à les faire interagir en situation de lecture signifiante. Il doit intérioriser le fait de vérifier ses hypothèses de mot par une stratégie autre que celle utilisée pour émettre son hypothèse: se poser la question de sens s'il a déchiffré le mot, se poser la question de l'exactitude du mot s'il a deviné celui-ci.

Conclusion

Si la pédagogie de la lecture a évolué sous l'impulsion des recherches sur l'acte de lire menées par les psychologues cognitivistes, l'orthopédagogie est restée très dépendante des courants rééducatifs qui ont prédominé durant les années 60 à 80. Notre démarche a été de définir une façon de procéder au diagnostic des difficultés d'apprentissage de la lecture à partir d'un modèle cognitif de l'acte de lire. Nous estimons qu'il ne faut pas seulement s'intéresser aux produits de la lecture (erreurs de lecture orale, réponses à des questions sur le texte) mais également aux processus et aux stratégies du lecteur. Ce faisant, nous avons découvert que tous les lecteurs ne procédaient pas de la même manière et nous avons été amenées à décrire des profils de lecteurs en difficulté. Par la suite, nous avons conçu un cadre dans lequel inscrire la rééducation respectueux du modèle cognitif auquel nous adhérons; ce qui nous démarque des courants rééducatifs classiques. Ce cadre est formé de deux pôles: le développement de connaissances sur la langue et l'utilisation de celles-ci dans des situations réelles de lecture afin de développer des comportements de bon lecteur. Le va-et-vient entre ces deux pôles est constant. C'est à l'intérieur de ce cadre que l'orthopédagogue adapte ses interventions à chaque élève en fonction des acquis de celui-ci et de son fonctionnement cognitif, c'est-à-dire en fonction du profil de celui-ci. Un élève en difficulté n'est pas l'autre. La méthode-miracle valable pour tous n'existe pas. C'est pourquoi l'intervention auprès de lui doit être personnalisée.

Au delà de l'enseignement des connaissances sur la langue et des stratégies de lecture, nous avons été amenées à nous préoccuper des procédures mentales que déploie l'apprenant pour mémoriser et

réutiliser lesdites connaissances et stratégies. Il nous est apparu que nous ne pouvions pas laisser l'apprenant dans l'ignorance de ses procédures mentales, mais qu'au contraire, il fallait le rendre conscient de celles-ci. L'élève en difficulté est décrit comme passif, il faut donc poser des actions pour le rendre maître de sa vie mentale, lui montrer comment apprendre et comment gérer mentalement ses connaissances et ses stratégies dans une situation de lecture pour découvrir le sens du texte. Les interventions sur le plan cognitif doivent s'accompagner d' interventions sur le plan métacognitif. La prise de conscience par l'élève de son fonctionnement mental lui ouvre la voie vers l'autonomie.

Références

BOREL-MAISONNY, S.
Langage oral et écrit. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1962.

CHASSAGNY, Cl.
Pédagogie relationnelle du langage. Paris: Presses universitaires de France, 1977.

CHAUVEAU, G. et E. ROGOVAS-CHAUVEAU
Les processus interactifs dans le savoir-lire de base*. Revue française de pédagogie*, 90, pp. 23-30, 1990.

de la GARANDERIE, A.
Les profils pédagogiques. Paris: Centurion, 1980.

de la GARANDERIE, A.
Pédagogie des moyens d'apprendre. Paris: Centurion, 1982.

de MAISTRE, M.
Dyslexie, dysorthographie. Paris: éditions universitaires, 1970.

ESTIENNE, F.
Plaisir et langage. Paris: Éditions Universitaires, 1980.

FREEBODY, P. et B. BYRNE
Word-reading strategies in elementary school children: relations to comprehension, reading time and phonemic awareness. *Reading research quarterly*, vol. 23, 4, pp. 441-453, 1988.

FRITH, U.
A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36, 69-8, 1986.

GOODMAN, K.
Analysis of oral reading miscues: reading research. *Quarterly journal of experimental psychology*, 5, 9-30, 1969.

VAN GRUNDERBEECK, N.
Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention. Boucherville: Gaëtan Morin, 1994.

VAN HOUT, A. et F. ESTIENNE
Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter. Paris: Masson, Bruxelles: OIL, 1994.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: http://www.acelf.ca/c/revue/

© Copyright ACELF, Québec 1997, 1998.